



VOL. 19, Nº 1 (Enero-Abril 2015)

ISSN 1138-414X (edición papel)

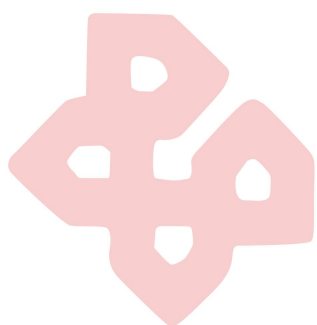
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 07/01/2015

Fecha de aceptación 25/03/2015

APRENDIZAJE-SERVICIO: CONSTRUYENDO ESPACIOS DE INTERSECCIÓN ENTRE LA ESCUELA-COMUNIDAD-UNIVERSIDAD

Service-Learning: building spaces of intersection between the school-community-university



Domingo Mayor Paredes y Dolores Rodríguez Mar
Universidad de Almería

E-mail: lamarencendida@hotmail.com, drodri@ual.es

Resumen:

En las sociedades complejas del siglo XXI, la escuela, por sí sola, no puede dar respuesta a las nuevas demandas sociales. En este escenario cambiante están emergiendo nuevas prácticas educativas que promueven la colaboración entre los distintos espacios por donde circula la educación: escuela-universidad-comunidad.

El artículo presenta los resultados de un estudio de caso en un aula de primaria de un centro escolar, situado en un contexto socialmente desfavorecido, donde se implementa un proyecto de Aprendizaje-Servicio. En el mismo participan: maestra y alumnado de primaria, profesorado y alumnado de la universidad, así como profesionales de distintos recursos públicos y representantes de entidades sociales. El objetivo del estudio es conocer en profundidad las acciones realizadas en los centros educativos y las mejoras alcanzadas en distintos ámbitos, para lo cual se utilizaron instrumentos de recogida de datos (observación participante, entrevistas y análisis de documentos), y la triangulación de técnicas e informantes. El análisis de los datos obtenidos a lo largo de un curso escolar, muestra una cartografía que dibuja la riqueza, diversidad y creatividad de las distintas acciones implementadas en los diferentes contextos educativos y, por otro lado, pone de relieve los impactos positivos producidos en el conjunto de las y los participantes. A partir de las evidencias alcanzadas se abre la discusión para seguir indagando en algunas cuestiones claves de esta práctica pedagógica.

Palabras clave: *Aprendizaje-Servicio, educación primaria, relaciones colaborativas, formación inicial, investigación-acción.*

Queremos agradecer a la maestra Inés y a su alumnado de 3º de primaria, a Soco y Teresa (profesoras de la Universidad de Almería), a Isa, Mirian, Fani, Laura, Juan Antonio y Sergio (alumnado de la universidad), así como a Antonia (Presidenta de la Asociación de mayores) y Teresa (Enfermera del Centro de Salud), la posibilidad que nos han brindado de conocer otros caminos del quehacer educativo.

Abstract:

In the complicated societies of the 21st Century, the school, by itself, cannot give an answer to new social demands. In this changing scenario new teaching practices are emerging, those which promote collaboration among the different spaces where education moves around: school-university-community.

This article presents the results of a case study in a primary school located in a disadvantaged social context, where a Service-Learning project is implemented. The participants in this project are: primary school teacher and students, professors and students at the university, as well as professionals from different public entities and representatives of social organizations. The aim of the study is to know in depth the actions made in the schools and the improvements reached in different areas, for which instruments for data collection have been used (active observation, interviews and documents analysis), and the triangulation of techniques and informants. The analysis of the data obtained over a school year shows a cartography which draws the wealth, diversity and creativity of the different actions implemented in diverse educational contexts, in addition, it highlights the positive impacts produced in the group of participants. From the results obtained the discussion is opened to continue investigating some key issues of this pedagogical practice.

Key words: *Service-Learning, primary education, collaborative relationships, initial training, investigation-action.*

1. Introducción

En las sociedades complejas y cambiantes del siglo XXI, configuradas por fenómenos como la globalización económica y cultural, las tecnologías de la información y la comunicación, la flexibilidad del mercado laboral, el debilitamiento de las agencias tradicionales de socialización, la multiplicidad de contextos educativos, etc., la escuela tradicional, por sí sola, tiene serias dificultades para formar a ciudadanos y ciudadanas competentes para hacer frente, de forma reflexiva y crítica, a los distintos retos que se les presenta en su vida personal, social y profesional.

Algunos de los informes internacionales sobre educación (Coombs, 1971; Delors, 1996; Faure, 1972) han puesto en primera línea de reflexión la necesidad de promover sinergias entre todos los recursos educativos disponibles en la comunidad, para atender las demandas de la educación permanente (Carbonell, 2001; Pérez, 2012; Vera, 2007). Ello implica que “hay que dejar de considerar que las diversas formas de enseñanza y aprendizaje son independientes y, [...] en cambio, tratar de realzar el carácter complementario de los ámbitos y periodos de la educación moderna” (Delors, 1996, p. 125).

En esta línea de pensamiento se han ido configurando nuevas propuestas educativas, como las Ciudades Educadoras (Alfieri, 1995; Trilla, 1993), las Comunidades de Aprendizaje (Díez-Palomar y Flecha, 2010), los Planes Educativos de Entorno y las Redes Educativas Locales (Civís y Riera, 2007), el Proyecto Atlántida (Luengo y Moyá, 2008), etc. Articulaciones globales e integrales que tienen en común, entre otros elementos, el trabajo colaborativo de los distintos agentes socioeducativos que intervienen en el territorio y cuyo propósito es dar respuestas integrales a los retos educativos planteados desde una perspectiva comunitaria (Bolívar, 2006; Martínez, 2007; Puig, 2009; Puig y Campo, 2012; Torres, 2011); conciben que “el saber está por todas partes, y que ya no es suficiente con tender puentes porque toda la realidad se ha convertido en un campo de operaciones educativas” (Bosch, Climent y Puig, 2009: 129), y defienden que la escuela es un dispositivo más dentro del entramado denso de redes educativas que conforman la comunidad. Esta nueva forma de pensar y actuar en la realidad socioeducativa, está contenida en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (en adelante A-S). Una acción pedagógica sustentada en el trabajo colaborativo entre las distintas agencias que intervienen en el territorio (Tapia, 2001).

Este artículo analiza los resultados de un estudio¹ realizado en un aula de tercero de primaria de un centro educativo, situado en un contexto socialmente desfavorecido que ha sido catalogado por las administraciones públicas como Zona con Necesidades de Transformación Social, debido a las situaciones de exclusión social que vive gran parte de la población: altos índices de desempleo, elevada tasa de población inmigrante habitando en el territorio, escasos niveles de formación para acceder a los nuevos yacimientos de empleo, altas tasas de abandono escolar, etc. (JJAA, 2005), donde se implementó un proyecto de A-S (Campaña de sensibilización para mejorar la limpieza de los espacios públicos) en el marco del “Programa socioeducativo de carácter comunitario. El Ingenio-El Puche (Almería)²” que tiene como finalidad: recuperar un espacio histórico abandonado para construir un parque público intercultural e intergeneracional a partir de los diseños y propuestas planteadas por la población (García, Sánchez y Mayor, 2012).

La investigación que aquí se presenta constituye una aportación novedosa en el territorio español, pues no se conocen indagaciones que aborden el objeto de este estudio en nuestro país.

1.1. Antecedentes y estado de la cuestión

Un recorrido por el siglo XX nos sitúa ante diferentes contextos, normativas, autores, obras y prácticas que configuran las distintas líneas de intersección o itinerarios que dibujan este universo en construcción. Algunas autoras y algunos autores plantean que los primeros antecedentes de esta metodología podemos encontrarlos en el surgimiento, a principios de siglo XX, de la corriente educativa liderada por Dewey y James, entre otros (Puig y Palos, 2006; Tapia, 2001). Dewey (1950 y 1967) defendía el *aprender haciendo*, y James (1910) propuso el servicio civil en sustitución del servicio militar, dando lugar a las primeras experiencias estructuradas de servicio comunitario estudiantil.

En la institución universitaria Antioch College (EEUU), dirigida por Dewey, se inició en 1921 el programa de servicio comunitario, “*considerado el pionero del aprendizaje-servicio*” (Tapia, 2001:7). En dicha institución el estudiantado realizaba servicios en el campo de la salud, la educación y otros ámbitos afines.

Por otro lado, las ideas nucleares del aprender haciendo o aprendizaje experiencial, se pueden encontrar en las teorías de la Escuela Nueva, en autores como Dewey, Decroly, Freinet, Freire, Montessori, Tonucci, movimientos de renovación pedagógica, etc. (Trilla, 2009).

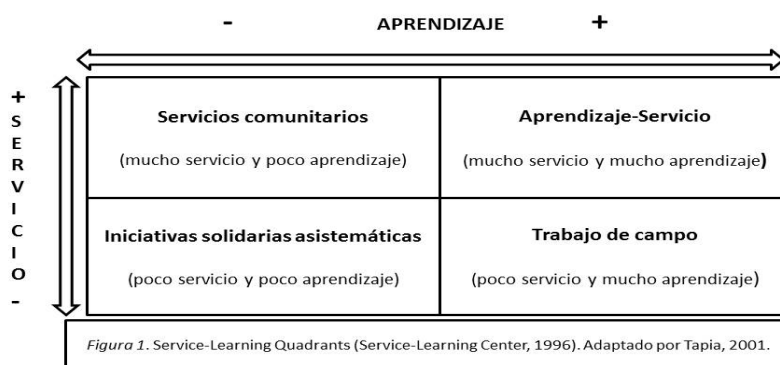
La expresión Service-Learning fue utilizada por primera vez en la Conferencia Nacional sobre Aprendizaje-Servicio en 1969 en EEUU (Batlle, 2013) y desde los años 70, el A-S se expandió primero por los Estados Unidos y posteriormente al ámbito internacional. En la actualidad ha alcanzado los cinco continentes (Máximo, 2010).

Nos encontramos ante un concepto poliédrico y complejo que, en su devenir socio-histórico, ha sido utilizado como paraguas para agrupar disímiles proyectos pedagógicos con distintos andamiajes teóricos (servicio solidario, compromiso cívico, voluntariado, etc.) y concreciones prácticas.

¹ Dicho estudio forma parte de una Tesis Doctoral: El Aprendizaje-Servicio como práctica educativa que promueve relaciones colaborativas entre la escuela y la comunidad. Estudio de caso.

² A dicho Programa se le concedió el I Premio del concurso de proyectos de intervención socioeducativa “Toni Juliá”-2012, organizado por el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales. España.

Para identificar las regularidades y límites que configuran la metodología de A-S, en relación a otras prácticas (voluntariado, trabajo de campo, actividades puntuales), el Service-Learning 2000 Center-Universidad de Stanford- (1996) planteó una cartografía con las vías o itinerarios (Figura 1) a partir de las cuales germinan las ideas y prácticas de A-S, con el doble propósito de, por un lado, evitar el empleo confuso del término *Aprendizaje-Servicio*, ya que impide realizar una investigación sobre los impactos del mismo (Furco, 2011) y, por otro lado, profundizar en su conceptualización (Rial, 2010).



El contenido de esta figura se utiliza en la literatura científica internacional (Luna, 2010) como marco explicativo para señalar algunas diferencias sustantivas entre las distintas prácticas educativas experienciales. En dicho esquema la metodología de A-S está situada en los espacios de intersección donde los niveles de aprendizaje y de servicio son altos.

El estudio científico de la evolución de dicho fenómeno ha posibilitado “un consenso a nivel internacional que apunta a definir al aprendizaje-servicio a partir de tres rasgos fundamentales” (Montes, Tapia y Yaber, 2011, p. 9):

- a) Se trata de un servicio a la comunidad con el propósito de dar respuesta a necesidades reales y sentidas.
- b) Protagonismo de los y las participantes (estudiantado de distintos niveles educativos, docentes, representantes de entidades sociales y recursos públicos).
- c) Planificación intencional e integrada de los contenidos curriculares y las actividades que conforman el servicio a la comunidad.

Dichas características estructurales de las prácticas forman parte de un continuo donde se sitúa el binomio *aprendizaje-servicio* (Furco, 2011; Puig y Palos, 2006), a partir del cual se pueden analizar las distintas calidades (propósitos, participantes, niveles de aprendizajes alcanzados, temporalización, sistematización, difusión, sostenibilidad, etc.) de los proyectos implementados.

En este sentido hay que señalar que las múltiples y diversas experiencias sistematizadas en el ámbito internacional (Batlle, 2013; Tapia, González y Elicegui, 2005) dan cuenta de los distintos puntos de vista y problemáticas desde las que se define esta acción pedagógica (Puig et al., 2007), así como de la singularidad de los proyectos y contextos socio-culturales e históricos donde se desarrollan.

Situándonos en el territorio español, podemos indicar que en los inicios del siglo XXI comienzan a emerger las primeras acciones de difusión y formación organizadas por la Asociación Española de Voluntariado (Lucas y Martínez, 2012), para unos años más tarde constituirse el Centro Promotor de Aprendizaje Servicio en Cataluña (2005) donde participan profesionales del ámbito universitario y representantes de diferentes organismos públicos. Durante esta década también se crea la Fundación Zerbikas en el País Vasco (2008), conformada por tres entidades sociales y profesionales de instituciones públicas relacionadas con la educación (Batlle, 2013). Ambos organismos adquieren un protagonismo significativo en la divulgación, edición de material didáctico y en la formación del profesorado y otros agentes socioeducativos.

El periodo 2009-2014 supone la consolidación definitiva del A-S en el Estado español, como así lo atestigua la profusión de publicaciones científicas, las numerosas actividades formativas realizadas, la sistematización y difusión de buenas prácticas, la presencia en la Universidad, congresos, foros, medios de comunicación, decretos, normativas y premios estatales y locales (Batlle, 2013), así como la creación de la Red Española de Aprendizaje-Servicio que engloba a la Red Universitaria de Aprendizaje-Servicio y la implantación en Cataluña de un “servicio a la comunidad obligatorio dentro los planes de estudio de la Educación Secundaria Obligatoria” (Vallespín, 2014, p. 28).

Como plantea Batlle (2013), se ha iniciado una *revolución pedagógica necesaria*, que necesita de investigaciones que puedan informar de los impactos de este fenómeno emergente. En esta dirección se vienen desarrollando distintas indagaciones en el contexto internacional (Conrad y Hedin, citados en Tapia, 2001; Furco, 2003; Herrero y Tapia, 2012) dirigidas a obtener datos rigurosos sobre el impacto producido en cuatro elementos significativos de los proyectos de A-S: estudiantes, docentes, escuelas universitarias y comunidad. Los resultados obtenidos evidencian los impactos positivos del A-S en los estudiantes en seis campos: “desarrollo académico y cognitivo; desarrollo cívico; desarrollo vocacional y profesional; desarrollo ético y moral; desarrollo personal y desarrollo social” (Furco, 2003, p. 5). También resaltan que los estudios sobre los otros tres elementos, anteriormente señalados, son todavía insuficientes para dar cuenta de esta práctica pedagógica de naturaleza multidimensional y multidisciplinar.

Aunque el desarrollo de proyectos es una realidad que está creciendo exponencialmente, contamos con pocas investigaciones, sobre todo en el ámbito de la educación primaria, que ayuden a entender y mejorar este fenómeno (Folgueiras, Luna y Puig, 2014) del aprender-haciendo desde una mirada multifocal.

2. Metodología

El propósito de este estudio es conocer las acciones de A-S que se implementan en los centros educativos (escuela-universidad) y comunidad, en el contexto del proyecto de A-S (Campaña de sensibilización para mejorar la limpieza del barrio), para mejorar aspectos concretos de la realidad (social y escolar).

Con la intención de adentrarnos en el análisis de lo que dicen las personas, protagonistas en el proceso, en relación a las acciones implementadas y las mejoras producidas en cada uno de los contextos educativos (universidad, aula y comunidad), optamos por una metodología encuadrada dentro de la perspectiva naturalista, ya que entendemos la

educación como un fenómeno social complejo y la investigación como una oportunidad de interpretarla y mejorarla.

El interés se centra en la comprensión holística de los hechos y de los fenómenos sociales, queremos entrar en el día a día de los individuos y grupos que viven las situaciones que vamos a estudiar. Para ello decidimos llevar a cabo un estudio de caso (Coller, 2000; Simons, 2011; Stake, 1998), es decir; “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1998, p. 11), a través de un proceso de indagación sistemática y crítica del fenómeno escogido:

Cuya finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado [...], un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad (Simons, 2011, p. 42).

El proceso de indagación se realizó en un aula de 3º de primaria de un centro público de la ciudad de Almería y la muestra elegida estaba formada por 1 maestra y 17 estudiantes de primaria, 1 profesora y 5 alumnos de la universidad y 1 representante de una entidad social. Para ello, el investigador estuvo en el aula un día a la semana durante dos horas diarias a lo largo de un curso escolar (2012-13), con el propósito de rastrear y obtener los datos en el contexto concreto, donde se utilizaron diversos métodos cualitativos (Ruíz, 2003; Taylor y Bogdan, 1992):

- a) La observación participante se llevó a cabo en el aula de educación primaria y en las sesiones de trabajo del Grupo de Investigación donde participan profesionales de distintos niveles educativos.
- b) La entrevista semiestructurada en profundidad individual fue dirigida a maestras y maestros y alumnado de primaria, profesoras y alumnado de la Facultad de CC. de la Educación de la Universidad de Almería y representantes de entidades sociales del barrio.
- c) La entrevista semiestructurada grupal fue destinada a alumnado de primaria y de la universidad.
- d) El Análisis de documentos se centró en la Programación Curricular de Aula, Proyecto Educativo de Centro, Programa del Grupo de Investigación, Programa de la asignatura de Innovación Educativa, Diario de prácticas del alumnado de la Universidad, materiales didácticos elaborados por el alumnado de primaria: la libreta de mi vida, carteles, cartas, entrevistas, maquetas, etc.

Los datos obtenidos fueron analizados siguiendo la técnica de análisis de contenido con la intencionalidad de obtener las categorías más relevantes. Para ello llevamos a cabo un proceso de operaciones, reflexiones y comprobaciones sobre los datos que nos permitieron identificar las unidades de significado, codificar las mismas y posteriormente analizar las categorías (Simons, 2011).

Con el objetivo de alcanzar una comprensión más profunda y rigurosa de los datos conseguidos (Stake, 1998; Taylor y Bogdan, 1992) realizamos la triangulación entre los diversos instrumentos de recogida de datos y entre las diferentes fuentes de información utilizadas (Véase tabla 1). Por consiguiente, los resultados expuestos en el siguiente epígrafe han sido extraídos de un proceso interactivo permanente donde lo visto durante las

observaciones, lo escuchado en las entrevistas a los informantes y lo leído en los documentos han permitido la configuración de los mismos.

Tabla 1
Relación de informantes e instrumentos de recogida de información

	Observación participante	Entrevista individual	Entrevista grupal	Análisis documentos
1 Maestra primaria	X	X		X
17 Alumnos primaria	X		X	X
1 Profesora universidad	X	X		X
5 Alumnos universidad	X		X	X
1 Representante entidad social	X	X		X

3. Resultados

El análisis de lo acontecido, en el marco del proyecto implementado, arroja los siguientes resultados que sistematizamos para su comprensión en: acciones emprendidas en los distintos escenarios, cómo y por qué emergen las mismas y mejoras logradas.

En relación a las acciones (Véase tabla 2), tenemos que señalar que se han ido configurando en un continuo que contenía tanto aquellas intencionalmente programadas como las nuevas que emergían, resultado de la puesta en marcha de las mismas.

Tabla 2
Resumen de las acciones implementadas, participantes y ámbitos

Acciones implementadas	Participantes ³	Ámbitos
Planificación prácticas voluntarias A.U.	P.U.	Univ.
Diseño e implementación Jornadas Formación Inicial	P.U., E.S.	Univ., Esc.
Evaluación formativa prácticas realizadas	P.U., A.U. y M.	
Diseño, implementación y evaluación exposición trabajos A.U.	P.U.	Univ.
Elaboración Diario de Prácticas y exposición pública trabajos	A.U.	Esc., Univ.
Adaptación Programación Curricular Aula al Servicio Comunidad	M.	Esc.
Contactos y compromisos con agentes comunitarios	M.	Esc., Com.
Diseño, implementación y evaluación del proyecto A-S	M.; A.P.; P.U.; A.U.; P.R.P.; R.E.S. y F.	Esc., Com.

Para centrar las ideas más relevantes, que han ido conformando las mejoras, diferenciamos entre el ámbito universitario y el contexto escuela-comunidad.

3.1. En el ámbito universitario

La P.U. viene participando, junto al alumnado que va pasando por sus asignaturas, “desde el año 2008 en el Programa socioeducativo para la recuperación de El Ingenio-El

³ Relación de siglas para identificar a los/las participantes y ámbitos: P.U. (Profesorado universidad); M (Maestra); A.U. (Alumnado universitario); A.P. (Alumnado primaria; E.S. (Educador social); Ms (Maestras/os); D (Doctorando); P.R.P. (Profesionales recursos públicos); R.E.S. (Representante entidad social); F. (Familias); Esc. (Escolar); Univ. (Universitario) y Com. (Comunitario).

Puche, donde están implicados centros de distintos niveles educativos, así como profesionales de diversos recursos públicos y entidades sociales” (Ent⁴. P.U.), ya que entiende que la “formación debe servir para formar a ciudadanos críticos y creativos que trabajen por la democracia y la justicia social” (Ent. P.U.).

Una cosmovisión reflexiva y crítica de la educación que tiene su reflejo en su concepción del A-S:

Es una práctica educativa transformadora, no asistencialista, y lo primero que hay que tener claro son los fines, y a partir de ahí, se promueven los aprendizajes y los servicios que tienen que estar conectados a los intereses y necesidades de la población (Ent. P.U.).

En esta línea de pensamiento, las diferentes actividades emprendidas (formación inicial, seguimiento y evaluación), en el marco de la planificación de la asignatura de Innovación Educativa, comprendida en el Plan de estudios del Título de Grado de Maestro/a de Primaria, tenían como propósito “utilizar la práctica como contexto de reflexión teórica para que el alumnado adquiriera un aprendizaje más relevante y la teoría le sirva como herramienta de análisis de esa realidad compleja” (Ent. P.U.).

Para promover la implicación del estudiantado en esta acción educativa, han realizado distintas actuaciones formativas en diferentes ámbitos (universidad, barrio, centro educativo), con el objetivo de plantear y reflexionar conjuntamente sobre los elementos nucleares del proyecto:

Primero le comentamos la idea de realizar unas prácticas de voluntariado de A-S en el Puche [barrio donde está ubicado el centro]. En esa sesión también le exponemos una idea general del programa para que se vayan inscribiendo quien quiera participa. Posteriormente organizamos unas Jornadas de Formación Inicial que consisten en: una visita al barrio para que vayan conociendo sobre el terreno la zona (...), después hay una sesión formativa en el centro educativo donde se les plantea la metodología para trabajar los proyectos de A-S (Ent. P.U.).

Este proceso, llevado a cabo desde el modelo de investigación-acción, ha sido el eje de análisis que ha posibilitado, al conjunto de los participantes, la construcción de conocimientos útiles, significativos y relevantes a partir de situaciones reales donde han ido emergiendo dificultades y potencialidades que requerían de nuevas competencias para afrontar las mismas:

Hemos realizado actividades que creía que no se podían hacer dentro del horario escolar, por ejemplo: la salida al río donde los menores se disfrazaron de indios y contaron el cuento de la madre tierra. Ahora pienso que si se pueden hacer. (Ent. A.U.4).

Si yo no hubiera participado en este proyecto, las explicaciones que me daban en la universidad sobre la escuela democrática y la tradicional, me hubieran servido para aprenderme las definiciones y luego, cuando trabaje como maestra, yo repetiría lo aprendido de pequeña en la escuela tradicional (Ent. A.U.1).

⁴ Abreviaturas utilizadas para referirnos a las distintas técnicas de recogida de datos utilizadas: Ent. (Entrevista); D.O. (Diario de Observación).

Desde esta mirada pedagógica, la P.U. ha ido acompañando el proceso de implementación del proyecto. “Una acción compleja que requiere del acompañamiento por nuestra parte” (Ent. P.U.). Para ello ha participado en varias sesiones realizadas en el aula y en el barrio (D.O.) y ha utilizado “las sesiones de tutoría para analizar las dificultades y potencialidades que iban emergiendo en la práctica” (Ent. P.U.).

Como parte de este proceso de enseñanza-aprendizaje, el A.U. ha “elaborado un diario personal” (Ent. A.U.). Se trata de un trabajo en el marco de la asignatura, donde han descrito y valorado sus reflexiones “relacionadas con las debilidades y fortalezas que han ido detectando en cada una de las sesiones implementadas en el aula, y las propuestas de mejora que plantean” (Ent. P.U.).

Todas las experiencias adquiridas desde la posición del estudiantado universitario se han presentado públicamente, a través de diferentes formatos artísticos: “vídeos, cómic, maquetas, murales, dramatizaciones, etc.” (Ent. A.U.) en los cuales recreaban sus vivencias y aprendizajes en primera persona.

Los andamiajes teóricos y metodológicos utilizados en este contexto educativo, junto con la experiencia vivida en el aula, han puesto de manifiesto el potencial pedagógico de los proyectos de A-S para favorecer la vinculación teoría-práctica, así como para la adquisición de conocimientos útiles y relevantes por parte de los futuros profesionales de la educación.

Esta experiencia me ha servido para participar más e intentar mejorar lo que hago. Si no hubiera participado en la misma, ahora estaría de brazos cruzados en la clase actual porque me daría vergüenza participar (Ent. A.U.2).

La participación en este proyecto me ha marcado. He visto otras maneras de hacer las cosas. (Ent. A.U.3).

La forma de trabajar en esta asignatura se tendría que extender a otras asignaturas de la carrera (Ent. A.U.1).

Me ha dado fuerzas para poder continuar con mi carrera, y para saber que a esto es a lo que me quiero dedicar profesionalmente (Ent. A.U.4).

Las manifestaciones descritas anteriormente muestran algunas de las mejoras alcanzadas en este ámbito y el carácter educativo e innovador de estas prácticas para la formación de profesionales reflexivos, críticos e innovadores. En este sentido la profesora de la universidad exponía:

En el transcurso de las acciones educativas puestas en marcha en el barrio y las reflexiones sobre las mismas, he descubierto el poder transformador que pueden tener los proyectos de A-S (...). Estoy pensando en la posibilidad de que el próximo curso el alumnado de segundo que ha participado en el proyecto pueda apoyar al alumnado de primero, con el propósito de que se tutelen entre ellos y ellas para promover otro tipo de aprendizajes y dependan menos de nosotras (Ent. P.U.).

3.2. En el contexto del aula-comunidad.

Las prácticas pedagógicas que se desarrollan en las aulas pueden ser concebidas desde distintas miradas que encierran diversas cosmovisiones del individuo, de la sociedad y de la educación (Escudero, 2009). En este sentido, cada una de las prácticas de A-S se van articulando en un espacio de intersección donde confluyen: la estructura formal que enmarca

los proyectos, los condicionantes institucionales y organizativos, las concepciones, intereses, capacidades, dificultades, compromisos, etc., de los distintos agentes, que actúan como elementos orientadores de la misma en un escenario singular.

En nuestro caso, la maestra, a diferencia de otras compañeras del centro que también implementan proyectos de A-S, pero sólo durante un cuatrimestre, decidió llevar a cabo el proyecto a lo largo de todo el curso escolar en dos fases, ya que entiende que “antes de implementar el proyecto los menores tienen que conocer la filosofía que envuelve estas prácticas y tomar conciencia de los compromisos que quieren adquirir” (Ent. M.).

Una forma de concebir los procesos educativos que favorece el desarrollo del pensamiento reflexivo, con la intencionalidad de aprehender la realidad escolar y social para mejorarla/transformarla, evitando así caer en el activismo acrítico que reproduce la realidad existente.

La reflexión para/sobre/en la acción ha sido un elemento que se ha ido conformando progresivamente, a partir de las acciones implementadas en los distintos ámbitos educativos. Si en el entorno universitario se planteaba el proceso deliberativo desde un planteamiento todavía teórico, con la entrada del A.U. en el aula ha podido empezar a conectar la teoría con las potenciales y dificultades que emergen en situaciones concretas, construyendo con ello nuevos saberes.

Por otro lado, en el contexto de aula el *revolverse hacia dentro* ha servido para que los y las menores adquieran competencias sociales, estrategias de planificación de acciones complejas y desarrollen su compromiso en un espacio donde sus opiniones eran valoradas y tenidas en cuenta en la configuración de las actividades.

En este sentido, la docente argumentaba:

Yo quería que fueran conscientes de que estábamos haciendo un proyecto estructurado en dos fases. En la primera jugábamos, cantábamos, bailábamos, dramatizamos, pensábamos...se trataba de generar un gran número de situaciones que favorecieran la relación entre el grupo. En la segunda fase decidimos en asamblea el servicio del proyecto que estaba relacionado con la necesidad que habían planteado: tener un barrio limpio, ya que ellas y ellos consideraban que estaba sucio. En una sesión posterior estuvimos fijando nuestro plan: cómo lo íbamos a realizar, con quiénes íbamos a contar, las actividades que haríamos, los materiales necesarios, el tiempo, etc., y esto nos sirvió para hacer el primer esquema del proyecto (Ent. M.).

Los compromisos adquiridos por el grupo-aula en conexión al servicio a la comunidad: “campaña de sensibilización para mejorar algunas zonas del barrio” (Ent. M.), requieren de la adaptación de la programación curricular de aula para establecer un viaje de ida y vuelta entre los aprendizajes curriculares y las actividades que estructuran el servicio a la comunidad. Esta tarea no es vivida por la docente como una carga añadida a su quehacer profesional, ya que concibe “la educación como un servicio público que debe servir a las personas para mejorar sus vidas” (Ent. M.). Desde esta visión de su profesión, busca nuevos horizontes para adaptar las exigencias curriculares a las singularidades que representan cada uno de los alumnos y alumnas y el contexto donde se desarrollan.

La educación es un proceso vivo y por eso he decidido trabajar con una programación abierta y flexible. Yo utilizo los libros de texto como un recurso más, porque trabajo con personas y las personas van evolucionando. Yo puedo detectar inicialmente unas

necesidades e intereses en cada uno de mis alumnos, pero pueden surgir nuevas. Una de las cosas que más me gusta de mi trabajo es la parte creativa que me permite ir cambiando o adaptando los objetivos, contenidos, actividades... (Ent. M.).

En coherencia con su cosmovisión de la educación, el currículum preestablecido ha sido adaptado para configurar la planificación curricular de aula, entendiéndola como un instrumento orientativo integrado por las intencionalidades iniciales y los acontecimientos que van emergiendo en el desarrollo de las actividades. Trabajar con esta perspectiva del currículum como proceso, le ha posibilitado incorporar en el proyecto de A-S los intereses e ideas del alumnado (escolar y universitario) que iban aflorando en los espacios de seguimiento y evaluación, así como las informaciones extraídas de las distintas acciones realizadas en el ámbito comunitario: investigación en el barrio, visita al río, entrevistas a distintos responsables de instituciones públicas y a los comerciantes, visita al aula de los profesionales del Centro de Salud y de la presidenta de la Asociación de mayores, etc. (D.O.).

Las ideas que fueron germinando en el acontecer de la experiencia se utilizaron en el diseño de actividades significativas y de utilidad para la realización del servicio a la comunidad. Las mismas se iban incorporando en la programación de aula y se trabajaban en las diferentes áreas curriculares desde una perspectiva integrada donde el servicio a la comunidad se erigía en el eje vertebrador del proceso de enseñanza y aprendizaje (D.O.):

Las ideas surgidas en las distintas actividades las utilizamos en la confección del cartel. La información que se le había quedado de las visitas que habíamos realizado al río, de las entrevistas a los comerciantes y a la Empresa Municipal de Limpieza y de la sesión que tuvimos con los profesionales del Centro de Salud y las familias, nos sirvieron para componer los mensajes que queríamos transmitirle a los vecinos y a los compañeros del centro. En el área de lengua estuvimos viendo el tema de la comunicación oral y escrita y aprovechamos para elaborar los mensajes que incluiría el cartel. Esta actividad ha dado para trabajar muchos contenidos curriculares en distintas áreas (Ent. M.).

Un ejemplo evidente de la utilidad y relevancia de los aprendizajes escolares vinculados al servicio a la comunidad, fue la campaña de sensibilización realizada en el centro educativo y en algunas calles del barrio, donde se ha conseguido mejorar el estado de la limpieza de algunas zonas. Así lo confirmaba la presidenta de la Asociación de Mayores que ha participado en el proyecto:

Desde que los chiquillos fueron con los carteles por los comercios, las puertas están más limpias y los jardines los tienen cuidados (Ent. R.E.S.).

También ha servido para “que los y las menores entiendan que pueden influir en su medio” (Ent. M.).

Otra cuestión a destacar ha sido la construcción de diferentes materiales curriculares (el tipi de las emociones, la libreta de mi vida, el buzón de los mensajes, los gusanos de seda, la maqueta del río, el cartel para cuidar el barrio, itinerarios educativos, libros de texto, internet, música, danza, canciones, juegos, las entrevistas a personas significativas del barrio y a profesionales de la zona, etc.), que han sido utilizados para, entre otros propósitos, favorecer la adquisición de aprendizajes cognitivos, afectivos y artísticos y la participación activa de los mismos en la toma de decisiones de algunas cuestiones nucleares del proyecto (elección del servicio, aprobación del plan de acción, actividades a implementar, diseño de materiales, etc.). Dicha implicación está motivada, entre otras cuestiones, por el sentido que

los menores otorgaban al proyecto (*“Nos hemos divertido y estamos trabajando. Nos hemos ayudado entre nosotros y a los demás”* (Ent. A.P.), lo cual ha revertido positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como así lo demuestra la evaluación (Véase tabla 3) realizada por el alumnado.

Tabla 3
Resultados de la evaluación del proyecto realizada por el alumnado de primaria

3	Mucho	Poco	Nada
Me ha interesado	18	1	
He participado	18	1	
Divertido	17	2	
He aprendido	19		
Respeto normas	15	4	
La maestra	18	1	
Los prácticos universidad	18	1	
He enseñado	19		
He cambiado yo	18	1	
He cambiado algo en el barrio	16	2	1
Me han escuchado	17	1	1

En este sentido, tenemos que resaltar la satisfacción que la maestra ha experimentado al percibir los aprendizajes que el alumnado ha adquirido en el transcurso del proceso.

A mí me viene bien trabajar con el proyecto de A-S porque los menores vienen encantados a clase y, para mí, como profesional y como persona, no hay nada mejor que alguien venga con ganas de aprender, ya que vamos a estar muchas horas conviviendo juntos (Ent. M.).

Y por otro lado, el impacto de esta práctica educativa en el desarrollo profesional de la misma.

El proyecto me ha permitido plantear una formación más conectada con la realidad de los menores, que se enriquezcan con otras personas, trabajar en equipo, sentirme arropada y aprender en equipo, ya que contábamos con la colaboración del alumnado y profesorado de la universidad y otros profesionales del barrio. También he aprendido un contenido nuevo [A-S] del que no tenía ni idea (Ent. M.).

4. Conclusiones y discusión

A partir del análisis realizado presentamos las principales conclusiones en los espacios donde se han realizado las acciones que configuran el proyecto.

En el ámbito universitario, los resultados alcanzados nos indican que las prácticas de A-S abren nuevos horizontes de posibilidad para la planificación de asignaturas donde la teoría y la práctica se retroalimentan a través de procesos de reflexión-acción sobre escenarios reales en los cuales se desarrollan experiencias educativas que requieren poner en acción el valor de uso de los conocimientos adquiridos, así como la utilización de la reflexión como estrategia de enseñanza-aprendizaje (Páez y Puig, 2013). La revisión de algunas de las investigaciones realizadas en esta línea destacan que uno de los aspectos más valorados por los estudiantes que participan en proyectos de A-S, es la posibilidad de pasar de la teoría a la

práctica (Aramburuzabala y García, 2013; Herrero, 2002; McClam, Diambra, Burton, Fuss y Fudge, 2008, en Folgueiras, Luna y Puig, 2013).

Por otro lado, los efectos obtenidos en nuestro estudio señalan la bondad de los objetivos pedagógicos que orientan los proyectos de A-S: adquirir aprendizajes útiles y relevantes a partir de un servicio a la comunidad con el propósito de mejorarla, ya que incrementan el interés del alumnado por la comprensión de los aspectos teóricos tratados en el marco de la asignatura (“Esta experiencia nos ha servido para entender los contenidos teóricos que estábamos viendo en clase”. Ent. A.U.2), así como creación de nuevos contextos educativos que favorecen la interacción entre la universidad-escuela-comunidad, contando con la implicación de distintos agentes socioeducativos en el proceso formativo del alumnado (“Me ha llamado mucho la atención la salida al barrio de los menores para buscar la colaboración de los comerciantes y representantes de los recursos públicos en su campaña de sensibilización”. Ent. A.U.4).

Las constataciones anteriores nos permiten señalar un salto cualitativo en relación a las metodologías de investigación-acción que buscan la solución de problemas teóricos en el ámbito del aula, ya que las prácticas de A-S requieren de la implicación (cognitiva, afectiva y relacional) del alumnado para explorar posibles interconexiones entre la reflexión y la acción con el propósito de intentar solucionar problemas reales que afectan a la comunidad. Dicha implicación tiene un impacto positivo en el desarrollo personal, académico y vocacional del alumnado, como así lo evidencian distintas investigaciones implementadas para evaluar dicho asunto (Contreras, Berrios, Herrada, Robles y Rubio, 2012; Furco, 2005).

En el ámbito escolar-comunitario, los resultados alcanzados nos muestran que organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje conectándolo a proyectos dirigidos a mejorar aspectos concretos de la realidad escolar y social, donde la participación del alumnado y otros agentes socioeducativos es significativa:

- a) Promueve la participación activa, responsable y crítica del estudiantado y demás agentes socioeducativos en las actividades emprendidas, ya que parten del análisis de las necesidades reales detectadas y propuestas de solución que involucran a los mismos. En este sentido tenemos que destacar que la participación, entendida como un proceso educativo que permite a los menores adquirir conocimientos y habilidades para favorecer una intervención responsable en las distintas fases de implementación del proyecto, puede ser analizada situándonos en distintos modelos (Susinos y Ceballos, 2012) que plantean disímiles niveles de participación, oscilando los mismos desde una posición débil o simbólica donde los menores pueden ser manipulados o informados, a una posición fuerte o genuina en la cual las personas son informadas y se involucran en la toma de decisiones de distintos asuntos (Hart, 1993; Trilla y Novella, 2011).
- b) En línea con lo anteriormente expuesto, queremos apuntar que la participación es un rasgo pedagógico que configura teóricamente el andamiaje de los proyectos de A-S (García y Silió, 2012; Puig, et al, 2011; Rodríguez, Herrán y Cortina, 2015), pero que no existen trabajos empíricos que analicen los distintos niveles de participación que se producen en los mismos. En nuestro caso constatamos un nivel de participación fuerte o genuina, ya que el alumnado se implicó activamente en la toma de decisiones sobre la elección del servicio a la comunidad, la concreción del plan de acción, la elección de distintos lugares a visitar en el barrio, el diseño del cartel para la campaña de sensibilización, etc.

- c) Favorece la puesta en acción de un currículum integrado y la flexibilidad curricular del mismo (Gimeno, 1991; Torres, 2006) para adaptar los objetivos y contenidos a las singularidades que conforman el grupo-aula, a las actividades que conforman el servicio y al contexto sociocultural donde se van implementar las actividades. Esta forma de afrontar el hecho educativo, donde se produce la intersección entre la programación curricular de aula con el servicio a la comunidad, es denominada por distintos estudiosos del tema como círculo virtuoso (Montes, Tapia y Yaber, 2011). Después de nuestra indagación consideramos que en el círculo virtuoso hay que integrar más componentes, ya que las prácticas de A-S se configuran como espacios de confluencia donde los elementos que estructuran y señalan la identidad de la misma (currículum, servicio, intencionalidad, participación, colaboración, singularidades del contexto, etc.) se retroalimentan mutuamente.
- d) Posibilita la creación de materiales para trabajar disímiles contenidos curriculares conectados al servicio a la comunidad. En este sentido, hemos comprobado el potencial pedagógico de los materiales didácticos creados por el alumnado en la conformación de nuevos conceptos (“En la maqueta del nuevo barrio construimos una depuradora que nos sirvió para trabajar con distintas figuras geométricas y problemas matemáticos”. Ent. M.) y como productos artísticos que favorecen la adquisición de aprendizajes (cognitivos, afectivos y relacionales) para desarrollar actividades de utilidad social. Sobre este asunto no hemos encontrado estudios empíricos relacionados con el A-S. Consideramos que puede ser un ámbito a explorar en futuras investigaciones.
- e) Genera una red de relaciones colaborativas que enriquecen el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiantado y aprovecha el potencial educativo de las instituciones públicas y entidades sociales para impulsar mejoras concretas en la comunidad. Ello concuerda, por una parte, con distintas investigaciones realizadas (Contreras et al., 2012; Furco, 2005) donde se pone de manifiesto el potencial pedagógico de los proyectos de A-S para establecer relaciones colaborativas entre distintos agentes y espacios por donde circula la educación (escuela, entidades sociales, familias, universidad, etc.) y, por otra parte, abre nuevos horizontes de posibilidad para afrontar algunas de las cuestiones que se le vienen criticando a la escuela relacionadas con el aislamiento y la falta de integración en su contexto (Alfieri, 1995; Bolívar, 2006; Delors, 1996; Domingo, 2001; Pérez, 2012; Puig y Palos, 2006; Torres, 2011; Trilla, 1993; Vera, 2007).
- f) Potencia el desarrollo profesional de los docentes, ya que esta práctica pedagógica situada quiebra las formas tradicionales de entender la práctica docente basada, entre otras cuestiones, en la transmisión de conocimientos descontextualizados que el alumnado debe memorizar para aprobar el examen (Pérez, 2010), para ir articulándose en un entramado de relaciones complejas, donde se interrelacionan los distintos elementos que estructuran los proyectos de A-S con el objetivo de desarrollar las capacidades cognitivas, afectivas, sociales y relaciones del alumnado y del profesorado. En nuestra investigación hemos verificado el protagonismo reflexivo del docente (Schön, 1992) para afrontar las dificultades y potencialidades que iban emergiendo en su práctica profesional. Ello coincide con algunas investigaciones realizadas (Furco, 2005; Jouannet, Ponce y Contreras, 2012) donde se confirma que los docentes que participan en la práctica de A-S cambian su concepción de la enseñanza, así como la percepción de en distintas dimensiones de su quehacer docente (mejora significativa de la relación profesor-alumno, disposición para incorporar nuevas innovaciones, etc.).

Para finalizar este apartado, queremos plantear que los datos obtenidos en este estudio nos permiten señalar que los proyectos de A-S se van configurando como prácticas educativas complejas que necesitan de miradas amplias para entenderlas, ya que suponen una ruptura con formas tradicionales de transmisión del saber y un encuentro con otras concepciones del hecho educativo, donde la educación que circula por distintos espacios y es promovida por diferentes agentes, se articula a través de relaciones colaborativas entre instituciones educativas, recursos públicos y entidades sociales, con el propósito de planificar procesos formativos orientados a promover la participación activa, reflexiva y crítica de menores, jóvenes y profesorado en las mejoras de la realidad circundante.

En relación a los límites de la investigación tenemos que apuntar que una limitación de esta indagación es su carácter de estudio de caso a partir de un fenómeno singular. Ello favorece la comprensión holística del caso, pero dificulta la generalización de sus resultados a otros contextos, por lo que se tendrán que tomar determinadas precauciones. La ampliación de los casos de estudio en otros contextos nos serviría para contrastar lo que aquí se ha descrito.

En cuanto a la prospectiva, proponemos distintos ejes de estudio:

- a) Analizar el impacto de esta experiencia en el desarrollo profesional de los diferentes agentes socioeducativos, así como en el desarrollo estudiantil del alumnado y en el centro educativo.
- b) Indagar en las razones que sustentan la participación de los distintos agentes implicados.
- c) Averiguar el tipo y niveles de participación que promueven los proyectos en menores y jóvenes.
- d) Explorar los modelos de relación que se establecen en las redes colaborativas y su influencia en la comunidad.
- e) Investigar las características de los proyectos institucionalizados y su sostenibilidad en el tiempo.

Referencias bibliográficas

- Alfieri, F. (1995). Crear cultura dentro y fuera de la escuela: algunos modelos posibles. En Congreso Internacional de Didáctica: *Volver a pensar la educación*, 1 (pp. 172-187). Madrid: Morata.
- Aramburuzabala, P., y García, R. (2013). Aprendizaje-Servicio en la formación de maestros comprometidos con la justicia social. En Rubio, Prats y Gómez (Coord.). *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad* (pp. 14-21). Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/46344>
- Batlle, R. (2013). *Aprendizaje-Servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a08.pdf>
- Bosch, C., Climent, T., y Puig, J. M. (2009). Parteneriado y redes para el aprendizaje-servicio. En Puig (Coord.). *Aprendizaje Servicio. Educación y compromiso cívico* (pp.127-149). Barcelona: Graó.

- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Civís, M., y Riera, J. (2007). *La nueva pedagogía comunitaria*. Barcelona: Naus llibres.
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Contreras, A., Berrios, V., Herrada, M., Robles, M., y Rubio, X. (2012). *Resumen estudio: Resultados de Aprendizaje Servicio en la UC desde la mirada de sus actores: docentes, estudiantes y socios comunitarios. (2005-2011)*. Chile: Universidad Pontificia Católica de Chile. Recuperado de <http://desarrollodocente.uc.cl/Investigacion-general/investigacion.html>
- Coombs, P.H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- Delors, J. (coord.). (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Dewey, J. (1950). *Las escuelas de mañana*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1967). *El niño y el programa escolar: mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Losada.
- Díez-Palomar, J., y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (1), 19-30. España: Universidad de Zaragoza. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180002>
- Domingo, J. (2001). Participación de la comunidad y desarrollo de un centro educativo. *Investigación en la Escuela*, 44, 77-88. Recuperado de http://investigacionenlaescuela.es/articulos/44/R44_7.pdf
- Escudero, J. M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 107-141. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART4.pdf>
- Faure, E. (1972). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza.
- Folgueiras, P., Luna, E., y Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-157
- Folgueiras, P., Luna, E., y Puig, G. (2014). El Aprendizaje y servicio en educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63 (2), 1-15. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/5994Luna.pdf>
- Furco, A. (2003). *El impacto educacional del aprendizaje-servicio. ¿Qué sabemos a partir de la investigación?* University of California-Berkeley. Recuperado de <http://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/02/resultats-investigacio-aps-furco-modo-de-compatibilitat.pdf>
- Furco, A. (2011). El aprendizaje-servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Revista Educación Global*, 0, 64-70. España: Madrid. Recuperado de <http://educacionglobalresearch.net/furco1issuezero>
- García, T., Sánchez, M. S., y Mayor, D. (2012). La vinculación teoría-práctica en un espacio inclusivo: Escuela-Comunidad-Universidad. *Revista de educación inclusiva*, 5(1), 107-120. Sevilla: MAD.
- García, H., y Silió, G. (2012). Tomando la temperatura al Aprendizaje-Servicio. ¿Qué procesos de aprendizaje fríos y cálidos promueve? *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(2), pp. 1-13. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/4902Garcia-Rodicio.pdf>
- Gimeno, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. (3ª ed.). Madrid: Morata.

- Hart, R. (1993). La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. *Ensayos innocenti*, 4, 1-48. Santafé de Bogotá. UNICEF. Recuperado de <http://www.unicef-irc.org/publications/538>
- Herrero, M. A. (2002). *El "problema del agua". Un desafío para incorporar nuevas herramientas pedagógicas al aula universitaria*. (Tesina). Buenos Aires: Facultad de Ciencias Veterinarias. Recuperado de http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/tesinas/2Tesina_Herrero.pdf
- Herrero, M. A., y Tapia, M. N. (2012). *Actas de la II Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio*, 22 de agosto. Buenos Aires: CLAYSS. Recuperado de http://www.clayss.org.ar/06_investigacion/jornadas/Libro_IJIA-S_COMPLETO.pdf.
- James, W. (1910). *El equivalente moral de la guerra*. Traducción castellana de Mónica Aguerri. Recuperado de <http://www.unav.es/gep/TheMoralEquivalentOfWar.html>
- Jouannet, C., Ponce, C., y Contreras, A. (2012). Impacto de la metodología de Aprendizaje-Servicio según la percepción de los docentes. En Herrero, M.A. y Tapia, M.N. (Comp.). *Actas de las II Jornadas de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio*. Buenos Aires: CLAYSS. Recuperado de http://www.clayss.org.ar/06_investigacion/jornadas/Libro_IJIA-S_COMPLETO.pdf
- Junta de Andalucía (2005). *Actuaciones en Barriadas y Zonas con Necesidades de Transformación Social*. Consejería para la Igualdad y el Bienestar Social. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/igualdadybienestarsocial/opencms/system/bodies/Zonas_Transformacion_Social/Publicacion/memoria_2005/Memoria_Barriadas_2005.pdf
- Lucas, S., y Martínez, A. (2012). La implantación y difusión del Aprendizaje-Servicio en el contexto educativo español. Retos de futuro de una metodología de enseñanza-aprendizaje para promover la innovación en la Educación Superior. Comunicación. *VII Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/download/122/110>
- Luengo, F., y Moyá, J. (2008). *Escuela, familia, comunidad: Claves para la acción*. España: Wolters Kluwer.
- Luna, E. (2010). *Del centro educativo a la comunidad: un programa de aprendizaje-servicio para el desarrollo de ciudadanía activa* (Tesis doctoral). Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42480/2/ELG_TESIS.pdf
- Martínez, A. (2007). Service-learning o aprendizaje-servicio: la apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón*, 59 (4), pp. 627-640. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/ejemplar/188235>
- Máximo, E. (2010). Aprendizaje-Servicio en América Latina: apuntes sobre pasado y presente. *Revista científica Tzhoecoén*, 5, 108-125. Recuperado de <http://www.clayss.org.ar/archivos/TZHOECOEN-5.pdf>
- Montes, R., Tapia, M., y Yaber, L. (2011). *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Buenos Aires: CLAYSS. Recuperado de http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/Natura2013.pdf
- Páez, M., y Puig, J. M. (2013). La reflexión en el aprendizaje-servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), pp. 13-22. Recuperado de <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/art1.pdf>
- Pérez, A.I. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 17-36. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198002>
- Pérez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.

- Puig, J.M., y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 57, 60-63. Barcelona.
- Puig, J.M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Puig, J. M. (Coord.). (2009). *Aprendizaje Servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X., y Campo, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, núm. extraord., pp. 45-67. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_03.pdf
- Puig, J. M., y Campo, L. (2012). *Com impulsar l'APS a l'ambit local?*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Recuperado de <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/549.pdf>
- Rial, S. (2010). Criterios de calidad y rasgos característicos de las experiencias de aprendizaje-servicio en la educación formal. En *Aprendizaje-Servicio. TZHOECOEN*, 5, 44-60. Recuperado de <http://www.clayss.org.ar/archivos/TZHOECOEN-5.pdf>
- Rodríguez, P., Herrán, A., y Cortina, M. (2015). Pedagogía de la muerte y aprendizaje servicio. *Educación XX1*, 18(1), 189-212. Doi: 10.5944/educXX1.18.1.12317
- Ruiz, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa* (3ª ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Susinos, T., y Caballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-359-194
- Tapia, M. N. (2001). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, M.N., González, A., y Elicegui, O. (2005). *Aprendizaje y Servicio Solidario en las escuelas argentinas: Una visión descriptiva a partir de las experiencias presentadas al Premio Presidencial Escuelas Solidarias (2000-2001)*. Buenos Aires: CLAYSS. Recuperado de http://www.clayss.org.ar/06_investigacion/descargas/CLAYSS_Investigacion.pdf
- Taylor, S.J., y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Torres, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. (5ª ed.). Madrid: Morata.
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Trilla, J. (1993). *Otras educaciones: Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos.
- Trilla, J. (2009). El aprendizaje servicio en la pedagogía contemporánea. En Puig (Coord.). *Aprendizaje Servicio. Educación y compromiso cívico* (pp. 33-52). Barcelona: Graó.